

Jerzy Ronikier

**SZKOLNY PODRĘCZNIK HISTORII – SZCZEGÓLNY RODZAJ
KSIĄŻKI. PODRĘCZNIKI HISTORII DO SZKÓŁ ŚREDNICH
W OKRESIE 1920–1990**

**THE TEXTBOOKS OF HISTORY FOR SCHOOLS – A SPECIAL KIND
OF BOOKS. THE TEXTBOOKS OF HISTORY FOR SECONDARY
SCHOOLS 1920–1990**

Abstrakt: *Omówiono problem zmian, jakie zachodzą w konstrukcji i zadaniach szkolnego podręcznika do historii, przeznaczonego dla uczniów szkół średnich. W pierwszej części krótko omówiono definicję oraz obowiązujące dzisiaj zasady konstrukcji podręcznika. Część druga poświęcona została analizie wybranego zestawu podręczników gimnazjalnych, obowiązujących w okresie 1920–1990, którą kończy zestawienie ilościowe. W zakończeniu autor wskazuje na zmianę celów nauczania historii szkolnej jako głównego czynnika wpływającego na kształt, formę i zawartość szkolnego podręcznika historii.*

Abstract: *The author touches the subject of changes in the role and structure of history textbooks for secondary schools. In the first part, we can find a concise description of definitions and principles of writing textbooks which are obligatory today. The second part contains a brief analysis of selected textbooks for grammar schools which were obligatory between 1920 and 1990 and a few statistics. At the end, the author identifies the change of the purposes of teaching history as the main factor influencing the structure, form and contents of history textbooks.*

*

*

*

Nawet dziś, w epoce dynamicznie rozwijających się mediów elektronicznych, trudno wyobrazić sobie proces nauczania bez tego szczególnego dzieła, jakim jest podręcznik szkolny. Nic więc dziwnego, że właśnie wokół tej pomocy dydaktycznej od wielu lat toczy się ożywiona dyskusja. Jaki winien być podręcznik, jakim celom służyć, jaka winna być jego konstrukcja; czy też jak wyobrażają sobie niektórzy specjaliści, czy wycłimiuje nauczyciela z procesu dydaktycznego. To tylko kilka zasadniczych problemów zaprzatających uwagę specjalistów. Odpowiedzi na wszystkie te pytania winny ogniskować się na kartach podręcznika. Nim jednak przejdziemy do analizy szczególnego rodzaju książki, jaką jest podręcznik, przyjrzyjmy się bliżej ogólnie znanemu przedmiotowi, jakim jest sama książka. Obcujemy z nią na co dzień i dlatego na pozornie banalne pytanie: czym jest książka?, nieodparcie narzuca się definicja zaczerpnięta z Encyklopedii Starej polskiej, która po drobnej korekcie mogłaby brzmieć, że: „jaka jest książka każdy widzi”. Inną najprostszą odpowiedzią jest opis jej zewnętrznej formy i kształtu. Jeżeli wyjdziemy z tego założenia, możemy powiedzieć, że jest to pewna ilość zadrukowanych stron papieru oprawiona w jakiś rodzaj okładek. Ma ona swoje określone trzy wymiary i charakterystyczną dla czasu swojego powstania formę i budowę wewnętrzną. Czy jednak tak sformułowana definicja jest wyczerpująca, a nawet czy jest prawdziwa. Opisuje ona bowiem zaledwie cechy fizyczne przedmiotu, jakim jest książka, nie mówi jednak nic o jej treści, a przecież główną trudność stanowi tu konieczność korelacji formy z treścią i funkcją społeczną. Problem ten najpełniej, choć może nieco nazbyt poetycko, wyraził w swojej książce R. Escaprit, pisząc:

[...] kiedy się ją bowiem bierze do ręki, trzyma się jedynie papier, książka jest gdzie indziej. A przecież jest zawarta na tych stronach [Escaprit 1969, s. 13].

Następstwem przyjęcia takiego punktu widzenia jest konstatacja, że książka jest przedmiotem, dzięki któremu każdy może podjąć dialog zarówno z jej żyjącymi autorami, jak i tymi, którzy już dawno odeszli, a więc jest szczególnym rodzajem środka komunikowania myśli i idei. W tym wypadku, istota zagadnienia tkwi w możliwości poznania poglądów innych ludzi, zwłaszcza tych, których dzieła weszły na stałe do skarbnicy kultury światowej, możemy poglądy te akceptować lub odrzucać, możemy się z nimi zgadzać lub polemizować, itd. Jak widać, problem ma charakter złożony i aby się o tym przekonać, wystarczy wejść do pierwszej z brzegu biblioteki i zapoznać się z funkcjonującym w niej systemem klasyfikacji.

STRUKTURA KSIĄŻKI SZKOLNEJ

Trudno tu wyliczyć wszystkie istniejące definicje podręcznika szkolnego, jest ich bowiem znaczna ilość. Można je podzielić na dwie zasadnicze grupy. Pierwsza z nich bierze za punkt wyjścia cel, jakiemu podręcznik ma służyć, przykładem może być definicja sformułowana przez R. Ingardena, wedle którego:

[...] jest to książka szkolna, która zawiera wybór najważniejszych wiadomości o przedmiotach pewnej dziedziny wiedzy i jest ściśle związana z kursem i programem nauczania danego przedmiotu [Ingarden 1939, s. 72].

Nowsza definicja autorstwa K. Lecha mówi, że podręcznik winien:

[...] w możliwie zwięzłym i logicznie uporządkowanym zarysie dać wygodny mne-motechniczny skrót i szkielet kursu [Lech 1968, s. 103].

Z kolei nestor polskich metodyków nauczania W. Okoń chce, by podręcznik był przewodnikiem ucznia w poznawaniu świata, [Okoń 1973, s. 45]. Inna grupa specjalistów tworzy swoje definicje w oparciu o wyliczanie cech podręcznika. Definicje takie są znacznie bardziej szczegółowe i rozbudowane. Przykładem może tu być propozycja Cz. Maziarza, który cechy podręcznika podzielił na: konstytutywne i konsekwentne, a następnie po uszeregowaniu wymienia je kolejno, hierarchizując wedle ważności [Maziarz 1985, s. 12–14]. Niezależnie od różnych punktów widzenia, z jakich wychodzą autorzy poszczególnych definicji, wszyscy zgadzają się ze stwierdzeniem, że jest to książka szkolna i jako taka ma do spełnienia pewne określone zadania. Fakt ten powoduje, że książka ta winna się charakteryzować specyficzną konstrukcją i strukturą. W tym wypadku jednak mamy do czynienia ze znaczną zbieżnością poglądów, a różnice, jakie można tu odnotować, sprowadzają się głównie do stopnia szczegółowości proponowanych rozwiązań. J. Kmita definiuje strukturę jako:

[...] dowolny układ określonych elementów, powiązanych ze sobą takimi a nie innymi relacjami, oraz – ewentualnie – charakteryzujący się pewnymi elementami wyróżniającymi.

Definicję tę można zapisać symbolicznie w następujący sposób:

$$S = U; R_1 \dots R_n, a_1 \dots a_m,$$

gdzie S – struktura, U – dany zbiór elementów. $R_1 \dots R_{n-n}$ relacji łączących te elementy, $a_1 \dots a_m$ symbolizują m wyróżnionych ewentualnie elementów struktury – odgrywających w strukturze rolę specjalną [Kmita 1970, s. 45]. Zaproponowana przez J. Kmitę definicja struktury ma charakter uniwersalny i może być stosowana do wszelkich znaczeń tego terminu, takich jak np.: struktury funkcjonalne, struktury dynamiczne, struktury językowe, struktury społeczne itp. W odniesieniu do podręczników stosowane są najczęściej zasady wynikające z definicji ogólnej i sprowadza się ona najczęściej do porządkowania i wyliczania poszczególnych elementów struktury. Nie zostaną przytoczone wszystkie występujące tu klasyfikacje, gdyż większość specjalistów zgadza się w sprawie podstawowych zasad ich tworzenia. Dla zorientowania się w tych zasadach przytoczyć można propozycję D. Zujewa, który w swoim „zestawie komponentów strukturalnych podręcznika jako układu” wyróżnił dwa podstawowe działy, tj. „tekstów” i „elementów pozatekstowych”, które z kolei podzielił na trzy kategorie, przyjmując za podstawowe kryterium podziału funkcjonalność tworzących je elementów. W rezultacie otrzymał następującą strukturę podręcznika:

I. Teksty:

1. Teksty podstawowe.
2. Teksty uzupełniające.
3. Teksty wyjaśniające.

II. Elementy pozatekstowe (obudowa metodyczna):

1. System sterowania przyswajaniem wiedzy.

2. Materiały ilustracyjne.

3. System informacji [Zujew 1986, s. 165].

Przytoczony przykład nie jest oczywiście ani uniwersalny, ani jedyny, jakim możemy się posłużyć przy okazji charakteryzowania struktury podręcznika, gdyż także i tu występują rozmaite punkty widzenia. Uniwersalna jest w tym wypadku jedynie definicja, wedle której strukturę tworzy wiele rozmaitych elementów powiązanych ze sobą w jedną charakterystyczną formę. Całość stanowi określony celowy system logiczny, a co za tym idzie to właśnie cel determinuje rodzaj i kształt danej struktury.

ANALIZA KSIĄŻKI SZKOLNEJ

Morfologia a więc także i struktura podręcznika szkolnego, bardziej niż innego typu książek podporządkowana jest konkretnym celom dydaktycznym. Tradycyjnie wymienia się trzy podstawowe cele edukacji szkolnej, a to: poznawczy, kształcący i wychowawczy. Zadaniem podręcznika jest zogniskowanie na swoich kartach wszystkich tych trzech funkcji. O ile jednak dwie pierwsze nie wywoływały nigdy większych kontrowersji, to zupełnie inaczej przedstawia się problem celu trzeciego, tj. wychowawczego. Wokół definicji i realizacji tego celu, od początku interesującego nas okresu do dnia dzisiejszego, narastają liczne kontrowersje. Zmienia się też rola i znaczenie tego elementu w procesie edukacji szkolnej. W interesującym nas stosunkowo długim okresie (II Rzeczypospolitej, PRL i początkach III Rzeczypospolitej) mamy do czynienia z niemal permanentną reformą szkolnictwa. Zmieniała się organizacja (centralizacja organizacji szkolnictwa w latach dwudziestych, reforma jędrzejowiczowska, tajne szkolnictwo w czasie okupacji, jedenastolatka, ośmioklasowa szkoła podstawowa i nauczanie początkowe, powrót do zasad reformy jędrzejowiczowskiej w latach dziewięćdziesiątych), zmieniały się programy nauczania, a co za tym idzie zmieniały się też szkolne podręczniki i wreszcie zmieniały się oczekiwania, czyli cele nauczania historii. Wszystkie te zmiany utrudniają znalezienie jednej podstawowej płaszczyzny analizy. W tej sytuacji wydaje się właściwe przyjąć za punkt wyjścia podręcznik i zawarte w nim informacje, a więc układ chronologiczny biorący za podstawę tradycyjny rytm rozwoju naszego państwa i narodu. Obok wspomnianych wyżej zmian organizacyjnych, których źródłem były przesilenia społeczno-polityczne zachodzące w państwie, należy także zwrócić uwagę na dynamikę zmian zachodzących w kulturze, a więc w środowisku, w którym funkcjonuje szkoła. Można tu wymienić m.in. takie czynniki, jak:

- postęp zachodzący w naukach historycznych;
- postęp zachodzący w naukach humanistycznych i społecznych;
- wyczerpywanie się możliwości badawczych kolejnych metodologii;
- zmiany światopoglądowe;
- zmiany zachodzące w celach nauczania historii;
- ogólny postęp cywilizacyjny;
- upowszechnienie elektronicznych środków masowego przekazu;
- kultura masowa, itp.

Wszystkie te czynniki wpływały na kształt i cele nauczania szkolnej historii, a co za tym idzie na kształt i formę podręczników. Wspomnianym wyżej zmianom organizacyjnym i programowym zachodzącym w szkolnictwie towarzyszyły zmiany podręczników. Za przykład może tu posłużyć zestaw podręczników historii obowiązujących w całym omawianym okresie. Jeżeli za podstawowe kryterium wyboru tych podręczników przyjmiemy zakres materiału obowiązujący w pierwszych klasach szkół średnich, jedynym wspólnym elementem występującym we wszystkich podręcznikach będzie okres piastowski. Od tej epoki rozpoczyna się nauka historii ojczystej. Jest to jednak jedyny element stały, jaki można znaleźć w całym omawianym okresie, gdyż zakres materiału historycznego zmieniał się ustawicznie. Biorąc jednak za podstawę okres piastowski, można pokusić się na wyodrębnienie zespołu podręczników, które obowiązywały w pierwszych klasach szkół średnich. Proponowany tu zestaw ośmiu podręczników jest dość silnie zróżnicowany. Po odzyskaniu niepodległości podstawowym zadaniem Ministerstw Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego było scalenie trzech odrębnych, znacznie różniących się między sobą, organizacji szkolnych w jednolity system oświaty. W tym czasie podręcznikami gimnazjalnymi były m.in.: *Historia Powszechna i Polski*, Waleriana Krywulta. Zamość 1922. I *Historia średniowieczna*, Czesława Nankego cz. I. Lwów 1923. Funkcjonowały one już wcześniej w Galicji, a po przeprowadzeniu niezbędnych adaptacji, zostały oficjalnie zatwierdzone przez Ministerstwo. Podręczniki te, zarówno pod względem konstrukcji jak i samego zamysłu, różniły się między sobą bardzo znacznie. W pierwszym z nich, na 347 stronach znajdujemy całą historię powszechną wraz ze starożytnością i całą historię Polski, doprowadzoną do czasów aktualnych, czyli początku lat dwudziestych XX wieku. Podręcznik składa się z dwóch części; pierwsza poświęcona została historii powszechnej (235 ss.), druga – historii Polski (115 ss.). W rezultacie mamy tu do czynienia z dwoma odrębnymi podręcznikami w jednym.

Podręcznik Czesława Nankego obejmował epokę średniowiecza, a historia Polski została wpleciona w dzieje powszechne, stanowiąc jeden z ich integralnych elementów. Podręcznik ten swoją konstrukcją przypomina zbiór esejów, czy też rozpraw, z których każda posiada własny niezależny układ i narrację. Mimo pewnych wad był to podręcznik, wyjątkowo jak na owe czasy, nowoczesny.

Kolejne dwa podręczniki, które powstawały w latach trzydziestych, pisane już były w zgodzie z wymogami reformy jędrzejewiczowskiej. Pierwszy z nich, to: *Podręcznik do nauki historii*, autorstwa W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej. Lwów 1934. Był on przeznaczony dla uczniów II kl. gimnazjalnej i obejmował dzieje Polski od jej początków do końca XVII w. Cechą charakterystyczną wszystkich wydawanych w tym czasie podręczników było wprowadzenie do tekstu kilku ważniejszych problemów historii powszechnej. Drugi, późniejszy nieco pt.: *Historia dla II klas gimnazjum*, którego autorem był znakomity historyk J. Dąbrowski, nie różnił się zakresem od poprzedniego, jednak był znacznie lepiej skonstruowany, przez co stawiał uczniom znacznie większe wymagania. Podręczniki te były także podstawą tajnego nauczania w czasie okupacji niemieckiej i obowiązywały jeszcze (po przeprowadzeniu niewielkich korekt) po drugiej wojnie światowej do kolejnej reformy 1948 r.

Zaprowadzanie komunistycznego ładu w Polsce wyparło ze szkół zarówno podręczniki polskich autorów, jak i zmarginalizowało nauczanie historii ojczystej. Praktyczna realizacja idei internacjonalizmu wprowadziła do szkół podręczniki autorów radzieckich, w których położono szczególny nacisk na historię narodów ZSRR. Historia Polski. Warszawa 1950, G. Missalowej i J. Schoenbrenner, sprowadzona została do roli książki pomocniczej, w której autorki na 352 stronach zawarły całą historię Polski. Charakterystyczną cechą tego podręcznika było przedstawianie wydarzeń dziejowych przez pryzmat jedyne go prawdziwego motoru postępu, jakim wedle teorii marksistowskiej była walka klas jako antagonistycznych grup społecznych.

Drugi podręcznik z tego okresu, autorek H. Michnik i L. Mosler pt. Historia Polski do roku 1795. Warszawa 1955, jest z wielu powodów szczególnie interesujący. Przeznaczony został dla uczniów IX klasy zreformowanej jednolatkówki. Autorki podjęły tu próbę rzeczywistego przekształcenia tradycyjnej wizji historii zgodnie z zasadami marksizmu i leninizmu, podporządkowując historię polityczną dziejom gospodarczym widzianym przez pryzmat walki klas. Podręcznik ten liczący 472 strony, zwany popularnie „cegłą”, był najbardziej dojrzałym owocem pedagogiki marksistowskiej.

Kolejna reforma przyniosła podręcznik Jerzego Dowiata pt. Historia. Warszawa 1966. W tym przypadku reforma programów okazała się dość głęboka. Zlikwidowana została dwutorowość nauczania historii (historia powszechna i Polski) i powrócono do koncepcji ukazywania historii Polski jako jednego z elementów dziejów powszechnych. Główną nowością konstrukcyjną był tu podział na dwie części: starożytność i średniowiecze. Przełamywał on w ten sposób tradycyjną wizję dziejów Polski (Polska Piastów, Jagiellonów, królów elekcyjnych itd.), podporządkowując ją uniwersalnym rytmom dziejów powszechnych. Ostatnia z tego cyklu jest Historia (Średniowiecze) H. Manikowskiej i J. Tazbirowej. Warszawa 1989. Jest ona owocem kolejnej reformy podręczników szkolnych. W tym wypadku podjęta została próba zrealizowania postulatów zgłaszanych przez metodologów a dotyczących zasad budowy podręcznika. W rezultacie podręcznik ten przypomina swoją formą leksykon. Porównanie to nasuwa się zarówno na skutek dwuszpaltowego układu tekstu, jak i przyjętych rozwiązań konstrukcyjnych książki, w której podstawowy problem rozwijany jest w formie kilku (4–5) lapidarnie sformułowanych haseł. Każdy z wyżej wymienionych podręczników powstawał w innych warunkach społeczno-politycznych i odpowiadał na inne zapotrzebowania, inne też cele miał realizować. W rezultacie różnią się między sobą wyraźnie zarówno konstrukcją, jak i zawartością treści merytorycznych. Różnice te ujęte w formę danych liczbowych przedstawione zostały w tabeli. Opisują one epokę piastowską. Kolejne kolumny zawierają: nazwiska autorów, liczbę stron poświęconych na omówienie danego okresu, liczbę wierszy, liczbę słów, liczbę ilustracji (w tym map) i liczbę ćwiczeń. Z zamieszczonych w tabeli danych najbardziej reprezentatywna jest liczba słów, za pomocą których opisane zostały dzieje danej epoki. Dwie pierwsze wielkości zależne są bowiem od rozmiarów strony, długości wiersza i ilości ilustracji. Natomiast układ ostatniego podręcznika jest dwuszpaltowy, stąd liczba wierszy jest niemal dwukrotnie większa niż w innych podręcznikach.

Autor	Liczba stron	Liczba wers.	Liczba słów	Liczba ilustr.	Liczba ćw.
W. Krywult	32	1 300	9 100	–	–
W. Nanke	57	2 890	20 170	2	–
W. Moszczeńska	73	2 250	15 750	29	55
J. Dąbrowski	70	2 275	17 220	37	72
G. Missalowa	37	1 125	9 000	20	–
H. Michnik	125	3 190	25 520	81	–
J. Dowiat	86	1 740	12 000	51	73
H. Manikowska	52	2 130	8 460	33	44

Epoka piastowska

Przedstawione w tabeli dane pokazują wyraźne zróżnicowanie, jakie występuje pomiędzy poszczególnymi podręcznikami. Nawet w dwóch podręcznikach napisanych w latach trzydziestych, kiedy reforma jędrzejewiczowska stworzyła dość sztywne ramy programowe dla historii szkolnej, możemy odnaleźć wyraźne różnice wynikające zapewne z indywidualnych zainteresowań i sympatii autorów. Z prezentowanych tu podręczników najbardziej wyróżnia się Historia Polski autorstwa H. Michnik i L. Mosler. Wszystkie dane wskazują, że jest to podręcznik najbardziej rozbudowany. Główną przyczyną tego zjawiska jest nadmierne rozbudowanie partii dotyczących historii gospodarczej, a także prehistoryczne dzieje ziem polskich. Podobnie znaczne różnice występują pomiędzy podręcznikami J. Dowiata a H. Manikowskiej i J. Tazbirowej. Ten pierwszy, liczący 528 stron, obejmuje dwie epoki (starożytność i średniowiecze) i w rezultacie czasy jagiellońskie zostały zaledwie naszkicowane. Drugi, liczący 273 strony, omawia jedynie epokę średniowiecza i poświęca Jagiellonom znacznie więcej miejsca.

CELE NAUCZANIA

Charakterystyczną cechą polskiego szkolnictwa, w całym interesującym nas siedemdziesięcioletnim okresie, są permanentne reformy. A co ważniejsze, reformy te nigdy nie zostały doprowadzone do końca, tak aby można było powiedzieć, że mamy jeden spójny model oświaty państwowej. Poddawane jej były wszystkie elementy systemu oświatowego państwa. Zmieniała się organizacja, programy i podręczniki, a wraz z nimi cele kształcenia. Przyczyny tych zmian były rozmaite, w tym przypadku na czoło wysuwają się powody ideologiczne i polityczne, jednak nie tylko one są odpowiedzialne za istniejący stan rzeczy. Zmieniało się bowiem także otoczenie szkoły, przekształcało się społeczeństwo, zmieniała się kultura, następował dynamiczny postęp cywilizacji. Za tymi zmianami musiała nadążać zawsze spóźniona edukacja.

Trzy podstawowe zadania szkoły nie rozkładają się jednak proporcjonalnie pomiędzy poszczególne przedmioty. W podziale tym, to właśnie historii przypadła głównie w udziale realizacja celów wychowawczych. Temu też celowi podporządkowana została działalność dydaktyczna w niemal całym interesującym nas okresie. W rezultacie, historia traktowana była jako tworzywo dla zmieniających się światopoglądów. Po odzyskaniu niepodległości, w programach oświatowo-wychowawczych dominowały poglądy Narodowej Demokracji. Wyrażały one tradycyjnie idee jeszcze z okresu dążeń narodowowyzwoleńczych i na pierwszy plan wysuwały hasła patriotyczne i narodowe. W podręcznikach, poza odpowiednim doborem materiału, uzewnętrzniały się one w postaci podniosłych mott, jakie możemy znaleźć na kartach tytułowych. Przykładem może tu być Historia średniowieczna Czesława Nankego, która zaopatrzona została następującą sentencją: „Przez poznanie dziejów naucz się własny naród kochać, inne szanować”. Kolejny podręcznik; Historia nowożytna, przywoływał zdanie T. Kościuszki: „Nie przez obcych wsparcie i łaskę, lecz przez własne usiłowania dochodzi naród do szczęścia, cnoty i sławy”. W rezultacie, wychowanie patriotyczne było nurtem dominującym w polskiej szkole lat dwudziestych [Jakubowska 1988, s. 25].

Reforma przeprowadzona przez Janusza Jędrzejewicza (1932) zmieniła gruntownie system organizacyjny i programy szkolne. Jako cel nadrzędny postawiono wychowanie państwowe, odwołując się do słów C.K. Norwida, że „Ojczyzna to wielki – zbiorowy obowiązek”. Program ten najbardziej wyraziście został zaakcentowany w odniesieniu do zamieszkujących Polskę licznych mniejszości narodowych, jak bowiem pisano:

Państwo polskie jest nie tylko prawnie, ale i historycznie macierzą mniejszości narodowych w skład niego wchodzących i stąd silne więzy przynależności państwowej wiążące wszystkich obywateli i obowiązująca ich odpowiedzialność względem państwa, w którym winni zgodnie bez względu na narodowość i wyznanie, współżyć i współpracować.

Głównym zadaniem nowych programów było konsekwentne podporządkowanie materiału nauczania celom pedagogicznym, który w rezultacie miał kształcić jednostki: samodzielne, twórcze i społecznie, przywiązane do tradycji narodowych i państwowych [Mauersberg 1988, s. 528]. W ten sposób zamierzano wychować świadomych swoich obowiązków obywateli, odpowiedzialnych za własne czyny, zdyscyplinowanych i zdolnych do ponoszenia ofiar na rzecz społeczeństwa. Materiał historyczny (zwłaszcza w klasach licealnych) dobierano tak, aby wśród młodzieży budzić uczucia miłości i bezgranicznego przywiązania do państwa polskiego [Michałowska 1935, s. 41]. W środowiskach pedagogicznych nowe programy zostały przyjęte dość życzliwie. Wyrażano także postulat, by w nowej szkole historia miała uprzywilejowane miejsce, tak aby mogła się stać: „przygotowaniem politycznym do spełnienia zadań narodu uzbrojonego w tak potężną broń jaką stanowi państwo” [Wychowanie 1934, s. 129].

Po kilku latach funkcjonowania nowego ustroju szkolnego poczęła się pojawiać jego krytyka. Na IV Kongresie Pedagogicznym (maj 1939 r.) podniosły się głosy domagające się zastąpienia wychowania państwowego wychowaniem państwowo-obywatelskim. Obowiązujące programy nauczania krytykowane były, z różnych pozycji, zarówno przez zwolenników lewicy, jak i prawicy. Wybuch dru-

giej wojny światowej i polityka okupanta wobec polskiego szkolnictwa zmusiły środowiska nauczycielskie do kontynuacji pracy pedagogicznej w podziemiu w formie tajnego nauczania. W nowych trudnych warunkach Tajna Organizacja Nauczycielska zrewidowała programy nauczania, stawiając sobie m.in. za cel wychowanie młodzieży w duchu ideałów opartych na treściach uznawanych przez naukę, zasadach sprawiedliwości społecznej, chrześcijańskich normach moralnych i tą drogą kształtowania postaw przydatnych narodowi polskiemu w walce zbrojnej. Z oczywistych przyczyn, podstawowymi pomocami nauczania pozostały podręczniki przedwojenne. W pierwszych latach po wyzwoleniu spod okupacji niemieckiej, kiedy instalacja nowych władz i propagowanej przez nią ideologii nie były jeszcze całkiem pewne, w szkolnictwie pozornie niewiele się zmieniło. Obowiązywała ta sama co dawniej organizacja, te same (z pewnymi korektami) programy nauczania i te same podręczniki. W odezwie do nauczycieli Resort Oświaty wyrażał aprobatę dla osiągnięć tajnego nauczania, a w przedwojennej szkole potępiał zmuszanie nauczycieli do agitacji na rzecz jednego ugrupowania politycznego i zapewniał:

[...] zupełną dowolność demokratycznych przekonań politycznych, wypowiedzania się i działalności zgodnej z przekonaniami [Wezwanie 1944, s. 34].

Wprowadzono jednak nowy model wychowania. Iluzje demokratyzacji szkolnictwa rozwiały się jednak, kiedy po zjeździe zjednoczeniowym (PPR + PPS) Instrukcją z dnia 4 V 1948 w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/49 został wprowadzony jednolity jedenastoletni system szkolnictwa. Zmianom organizacyjnym towarzyszyły zmiany programów nauczania, które za podstawę wychowania i nauczania szkolnego przyjęły światopogląd marksistowsko-leninowski. Historia została wprzęgnięta do realizacji zadań ideologicznych dla: „pokazania na konkretnym materiale, jak nacjonalizm będący narzędziem w rękach klas posiadających, paraliżował walkę wyzwolenczą mas ludowych, jak kierował ją przeciwko innym ludom” [Jakubowska 1986, s. 200]. Kolejne przesilenia polityczne doprowadziły do stopniowego wycofania się szkoły z pierwszego frontu walki ideologicznej. Coraz częściej też zaczęły się odzywać głosy domagające się realizacji naukowego poglądu na świat. Praktyczną konsekwencją nowych zadań stawianych przed szkolnictwem było ograniczenie lekcji historii.

Przedstawione tu pokrótce zmiany znajdowały swoje odbicie w podręcznikach. Powstawały one w konkretnych warunkach polityczno-społecznych i noszą wyrazne piętno swoich czasów. Pierwsze z nich podporządkowane różnym teoriom wychowawczym miały za zadanie przedstawiać wybrane obrazy przeszłości, które przekazywały z kolei określone ideały i wzorce zachowań. Historia jako nauczycielka życia, takie było główne jej zadanie w szkole. Brutalne podporządkowanie historii nowej ideologii i ukucie z niej broni w walce politycznej doprowadziło do deprecjacji i skrajnej relatywizacji prawdy historycznej.

Obecnie w miarę jak szkoła wycofuje się ze swych funkcji wychowawczych, historia jako przedmiot nauczania traci na znaczeniu, wypierana przez nauki ścisłe i przyrodnicze, i staje się jednym z wielu przedmiotów, których lepsza lub gorsza znajomość wymagana jest w programie edukacji. Zjawisko to stymulowane jest w znacznej mierze przyczynami obiektywnymi. Szkoła nie może bowiem ignorować zmian cywilizacyjnych zachodzących we współczesnym świecie, takich

jak np.: Internet, komputeryzacja, genetyka, loty kosmiczne itp. Wszystko to sprawia, że historia szkolna, pozbawiona swoich treści wychowawczych, dostarczycielki tradycyjnych wzorców moralnych i patriotycznych, mających rozbudzać wyobraźnię młodzieży, traci wiele na atrakcyjności, a co za tym idzie traci także swoje ważne miejsce w procesie edukacyjnym społeczeństwa.

Artykuł ten jest fragmentem większej pracy poświęconej roli podręcznika w tworzeniu mitu historycznego.

WYKORZYSTANE ŹRÓDŁA I OPRACOWANIA

Źródła:

- Dąbrowski, J. (1938). Historia. Wyd. 2. Lwów: Ks. Jakubowski.
Dowiad, J. (1974). Historia. Wyd. 9. Warszawa: WSiP.
Krywult, W. (1924). Historia powszechna i Polski. Wyd. 3. Zamość: Drukarnia Sejmkowa.
Manikowska, H.; J. Tazbirowa (1992). Historia. Średniowiecze. Wyd. 4. Warszawa: WSiP.
Michnik, H.; L. Mosler (1965). Historia Polski. Wyd. 9. Warszawa: PZWS.
Missalowa, G.; J. Schoenbrenner (1953). Historia Polski. Wyd. 4. Warszawa: PZWS.
Moszczńska, W.; H. Mrozowska (1934). Podręcznik do nauki historii. Wyd. 1. Lwów: ZNiO.
Nanke, Cz. (1926). Historia średniowieczna. Wyd. 4. Lwów-Warszawa: Książnica Atlas.
Wezwanie do nauczycielstwa polskiego 1 VIII 1944. Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty PKWN, 1944 nr 4.
Wychowanie obywatelsko-państwowe. *Miesięcznik Pedagogiczny* 5, Warszawa 1934.

Opracowania:

- Escript, R. (1969). Rewolucja książki. Warszawa: PWN.
Ingarden, R. (1939). O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej. *Muzeum* 2, s. 7–12.
Jakubowska, B. (1986). Przeobrażenia szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1952. Warszawa: UW.
Kmita, J. (1970). Kilka uwag o możliwości wykorzystania pojęć teorii grafów w procesie nauczania. *Neodidagmata* 1.
Koszeńska, B.; E. Nowak; E. Pogorzelska-Bartczak (red.) (1990). Poradnik dla autorów podręczników zawodowych. Warszawa: WSiP.
Kupisiewicz, Cz.; Z. Matulka (red.) (1994). Nowoczesny podręcznik, problemy, propozycje badań. *Stud. Pedagog.*, s. 24–32.
Lech, K. (1968). System nauczania. Warszawa: PWN.
Mauersberg, S. (1988). Oświata. W: Polska odrodzona 1918–1939. Warszawa: PWN.
Maziarz, Cz.; E. Widota (1985). Zagadnienia metodologii podręcznika akademickiego. Warszawa: PWN.
Michałowska, J. (1935). Oblicze nowych programów. Warszawa: Nasz Księgarnia.
Okoń, W. (1973). Funkcje i treści podręcznika szkolnego. W: T. Parnawski (red.). Z warsztatu podręcznika szkolnego. Warszawa: WSiP.
Zujew, D. (1986). Podręcznik szkolny. Warszawa: WSiP.